

DE LA L2 A LA L1: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA BASADA EN LA ATENCIÓN A LA FORMA PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN SECUNDARIA

Javier Martínez Orozco
Universidad de Cádiz

RESUMEN: La mejora continua de la competencia comunicativa de los estudiantes nativos exige una serie de actuaciones concretas en el aula. En este trabajo se ofrece una propuesta didáctica dirigida a determinados discentes de Secundaria que presentan problemas concretos en su propia lengua. Para solucionar esos problemas, partimos de una intervención basada en técnicas provenientes de la enseñanza de idiomas. El objetivo es doble. Por un lado, se pretende dirigir la atención hacia las formas inadecuadas que utilizan algunos hablantes en situaciones que requieren un registro formal. Por otro, se procura facilitar la asimilación de las formas que no suelen producir y que están ampliamente aceptadas en esos ámbitos de uso. A partir de esta alternativa se pretende fomentar el respeto a las distintas variedades lingüísticas y un empleo de la lengua acorde con el contexto en el que se produce la comunicación, aspectos íntimamente ligados al desarrollo personal, académico y laboral de todos los individuos.

PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa, enseñanza L1 y L2, atención a la forma, propuesta didáctica.

FROM L2 TO L1: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON ATTENTION TO FORM FOR THE IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT: The continuous improvement of the communicative competence of native learners requires a series of specific actions in the classroom. In this paper we offer a didactic proposal addressed to certain Secondary students who present specific problems in their own language. In order to solve these problems, we start with an intervention based on techniques from language teaching. The objective is twofold. On the one hand, the aim is to draw attention to the inadequate forms used by some speakers in situations requiring a formal

register. On the other hand, the aim is to facilitate the assimilation of forms that are not usually produced and are widely accepted in these areas of use. The goal of this alternative is to encourage respect for the different linguistic varieties and the use of language in accordance with the context in which communication takes place, aspects that are closely linked to the personal, academic and professional development of all individuals.

KEYWORDS: Communicative competence, L1 and L2 teaching, focus on form, didactic proposal.

Recibido: 21/03/2021

Aceptado: 30/06/2021

Correspondencia: Javier Martínez Orozco, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Cádiz, Av. Dr. Gómez Ulla, 1, 11003, Cádiz. Email: javiermartinezorozco@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La educación en España ha sufrido cambios significativos en las últimas décadas y, a pesar de las continuas críticas, son muchos los puntos positivos que pueden remarcarse. Entre ellos, es preciso recordar que nuestro país, a diferencia de épocas pasadas, nunca había presentado unos índices tan altos de alfabetización (Viñao, 2009) y de mano de obra cualificada (Montalvo, 2009). Es evidente que en esta democratización de la enseñanza han influido decisivamente las reformas llevadas a cabo desde las distintas leyes educativas¹.

Con el objetivo de resolver o reducir las posibles carencias de aquellos estudiantes de Secundaria que tienen problemas con la expresión oral y escrita en su propia lengua, proponemos en este trabajo una actuación concreta en el aula de español L1 que, pensamos, puede aplicarse fácilmente en nativos con problemas similares en otras lenguas oficiales (y no oficiales) de nuestro país y del resto del mundo.² Desde nuestro punto de vista, esta intervención facilita el desarrollo de las estrategias comunicativas que los estudiantes emplearán en los distintos ámbitos de uso: es complicado rebatir, cuando menos, que un buen uso de la lengua está relacionado con un mayor logro académico y laboral³ en los distintos escenarios que se afrontan (Quero, 2008; Crismán Pérez, 2015). Igualmente, creemos que con esta intervención es factible potenciar la atención hacia un fenómeno lingüístico concreto, lo que también

1. Nos referimos, concretamente, a la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, a la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

2. Sobre la posible aplicación de nuestra propuesta en Primaria, véase la n. 10.

3. En la investigación de Wolfe et al. (2016) se muestra la importancia que adquiere en el mundo empresarial el dominio de un registro formal por parte de aprendices de inglés L2. A juzgar por los resultados, los errores gramaticales se penalizan menos que aquellos vinculados al ámbito pragmático si los primeros no implican una falta de comprensión.

repercute en la evolución de los distintos procesos cognitivos llevados a cabo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Korzeniowski, 2011).

La adecuación de un enunciado posee especial relevancia en cuanto a la mayor o menor competencia comunicativa de cualquier hablante. En este trabajo partimos de la línea marcada por Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), según la cual todo enunciado es adecuado si cumple una serie de requisitos vinculados al contexto discursivo y situacional en el que se produce. Entre esos requisitos, cabe destacar el escenario en el que se produce la comunicación, el tema del que se habla, la relación entre los interlocutores, los conocimientos compartidos y la necesidad de utilizar un registro apropiado para alcanzar un propósito comunicativo. En relación con lo anterior, es importante distinguir la falta de adecuación de la incorrección o agramaticalidad. Esta última contempla aquellos aspectos puramente lingüísticos que no son factibles en una lengua. La incorrección, por su parte, se opone al criterio normativo, pues aquella alude a las formas que, por razones de carácter social, son rechazadas por la mayoría de los hablantes. En este trabajo seguimos la postura defendida por los últimos autores citados, ya que consideramos que estas cuestiones son propias de los estudiosos de la materia y no de unos estudiantes que lograrán un mayor dominio de los distintos registros con la interiorización de las formas ampliamente aceptadas. No obstante, se fomentará el respeto ante las variantes estigmatizadas.

Para presentar nuestra propuesta es esencial abordar, asimismo, una serie de aspectos vinculados a una noción de lengua determinada y a una metodología que cambia en función de esa noción. Según se verá en el próximo apartado, el vínculo entre la enseñanza de LM y L2⁴ es más estrecho de lo que pudiera parecer. De hecho, consideramos que algunas técnicas ya asentadas en la adquisición de LE permiten desarrollar una serie de dinámicas beneficiosas en el aula de L1.

2. CONCEPTO DE LENGUA Y METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA ENSEÑANZA DE L1 Y L2

La enseñanza de las L1 en España y en la mayoría de países del mundo parte actualmente de un punto de vista comunicativo y cognitivo, esto es, la lengua es entendida como un instrumento de comunicación y pensamiento en la relación que mantenemos con nosotros mismos, con nuestros semejantes y con nuestro entorno. Esta concepción de la lengua y su evidente conexión con las metodologías utilizadas en el aprendizaje de L1 se extiende, igualmente, al ámbito de adquisición de L2. Ello explica los trabajos que han partido de esta última disciplina para analizar distintos aspectos relacionados con la competencia comunicativa en español L1 (Trujillo Sáez, 2007; Perea Siller, 2012; Romero Colmenares, 2018).

Una breve revisión permite comprobar la hegemonía en los tres primeros cuartos del siglo xx de la llamada enseñanza basada en la atención a las formas (Long,

4. Los términos lengua materna (LM) y primera lengua (L1) serán utilizados con el mismo sentido, de igual manera que segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). En cuanto a las particularidades de las dos primeras, véase Cook (1991). Sobre las diferencias de las dos últimas, consúltese Trujillo Sáez (2007) y Martí Contreras (2017).

2000), cuya ascendencia en el aprendizaje de idiomas (Trujillo Sáez, 2007; Miquel López y Ortega Olivares, 2014) se aprecia con la misma claridad en las aulas de L1 (Moreno de Alba, 1984; Escavy Zamora, 1990; Sánchez Avendaño, 2007; Gómez Camacho, 2013). Este tipo de enseñanza, influida, en primer lugar, por una de corte tradicional, y en segundo, por una corriente estructuralista (Saussure, 1986 [1916]) en la que se percibe la influencia de las tesis conductistas (Skinner, 1981 [1957]), se caracteriza por la descripción y explicación de diversos aspectos gramaticales, fruto de un predominio de lo conceptual sobre lo procedimental que desemboca en la descontextualización de lo aprendido y en un desarrollo marginal de las cuatro destrezas básicas. Entre los especialistas que se han ocupado de la adquisición de L1, cuyas observaciones son trasladables al aprendizaje de LE, cabe destacar a Moreno de Alba (1984) y Escavy Zamora (1990), que ya hace décadas alertaban, a uno y otro lado del Atlántico, de los peligros que supone la práctica de esta enseñanza en lugar de una que potencie la adquisición y uso de diversas estructuras que permita a los estudiantes tener éxito en sus intenciones comunicativas y alcanzar, con ello, la meta propuesta en las diferentes situaciones que se afrontan en la vida personal y laboral.

Las aportaciones provenientes de distintas disciplinas permearán poco a poco en la enseñanza de L1 y L2 desde la década de los sesenta del siglo pasado y resultarán fundamentales tanto en las dinámicas que progresivamente se han introducido en las aulas como en la intervención que planteamos en el último apartado. El cambio de rumbo, conocido en el área de LE como atención al contenido (Long, 2000), responde a los pobres resultados obtenidos por los estudiantes, fueran estos aprendices de L2 o nativos, en aquellas actividades en las que primaba la comunicación sobre la reflexión metalingüística.

Entre las disciplinas y autores que propician un nuevo paradigma en ambos campos de estudio cabe destacar, en relación con la psicología, el cognitivismo, movimiento encabezado por Piaget (2005 [1932]) y del que se nutre el constructivismo en la elaboración de la teoría basada en el aprendizaje significativo (Ausubel, 1968), y el interaccionismo, que tiene a Vigotski (1988 [1954]) como máximo representante. Otras aportaciones que sobresalen son la teoría de los actos de habla de Austin (1962) y Searle (1969), proveniente de la filosofía del lenguaje, la dicotomía entre competencia y actuación lingüísticas de Chomsky (1965), principal figura de la corriente generativista, y el concepto de competencia comunicativa, desarrollado por Hymes (1972) desde la etnografía de la comunicación y que ha sufrido diversas variantes en la enseñanza de L2, si bien parece haberse impuesto en nuestro continente la del Consejo de Europa (1992), que distingue, entre los componentes que conforman esa competencia, el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático.

En consonancia con lo expuesto hasta el momento, hemos de subrayar que una metodología eminentemente comunicativa, impulsada por los nuevos documentos y leyes educativas, empieza a aterrizar a partir de los años noventa en las aulas de L1 y L2 en Europa (Comisión Europea, 1995; Consejo de Europa, 1992) y España (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo; Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de

diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo; Instituto Cervantes, 2006). Dicha metodología incluirá las apreciaciones de los autores anteriores y atenderá a la realidad e intereses de los estudiantes, considerados, desde esta óptica, los protagonistas y responsables de su propio aprendizaje (Trujillo Sáez, 2007; Martí Contreras, 2017).

Las dificultades de los aprendices de LE para interiorizar determinadas estructuras y formas lingüísticas y la inseguridad que ello causaba (Miquel López y Ortega Olivares, 2014) llevó a propugnar una atención periódica y puntual hacia determinados elementos sin olvidar la primacía del proceso comunicativo. Las intervenciones de este tipo, en las que el tratamiento que reciben los contenidos gramaticales puede ser, en distinto grado, explícito o implícito, se encuadran en lo que hoy se conoce como atención a la forma (Long, 2000). Esta nueva visión, de la que también se beneficiará la enseñanza de L1, promueve una gramática pedagógica y comunicativa (Gómez del Estal Villarino, 2004; Campos Carrasco y Devís Márquez, 2008), esto es, que sea comprensible para el alumnado y esté al servicio de sus propósitos comunicativos. Ello repercute en diversas actuaciones didácticas que tienen como objetivo final la adquisición de distintas habilidades, denominadas competencias. Desde esta perspectiva, el enfoque por tareas ocupará no solo un lugar relevante en la adquisición de L2 (Nunan, 1996), sino que influirá decisivamente en la llamada enseñanza por competencias que alcanza tanto a la enseñanza de L1 como al resto de materias del sistema educativo (Trujillo Sáez, 2007; Boillos Pereira, 2017; Nieto, 2018). En todas ellas, la meta es la ejecución de una actividad final relacionada con la vida cotidiana. Para poder acometer esta tarea con éxito, estos deben, previamente, realizar actividades secuenciadas y graduadas en las que el aprendizaje autónomo y colaborativo resulta fundamental. En la consecución de ese objetivo final es posible que algunas estructuras o formas gramaticales deban ser trabajadas, por lo que tanto en la L1 como en la L2 puede ser necesario tratar esos aspectos junto a otros extralingüísticos (piénsese, por ejemplo, en una entrevista de trabajo, donde la capacidad de usar un registro formal cobra especial relevancia, pero también el dominio del lenguaje no verbal).

En el próximo apartado se resume la importancia prestada en la educación actual a la cuestión que motiva nuestra propuesta didáctica. Según se comprueba, los trabajos orientados al desarrollo de la competencia comunicativa no parecen abordar algunos problemas de los estudiantes, cuyas producciones, además, suelen contemplarse únicamente desde una gramática normativa que no atiende a determinados aspectos.

3. ANTECEDENTES Y CONSIDERACIONES TEÓRICAS

La importancia concedida hoy día a la llamada competencia comunicativa en el modelo educativo español queda fuera de toda duda independientemente de la ideología subyacente a las últimas leyes de educación promulgadas en nuestro país. Aunque esta competencia debe ser abordada en todas las materias escolares, es obvio que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura ocupa un lugar fundamental. En este sentido, el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece

el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, especifica en su sección primera que esta materia “tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (Boletín Oficial del Estado de 3/1/2015, p. 358). Paradójicamente, el término competencia comunicativa no aparece en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Sin embargo, uno de los apartados que se agregan al artículo 121 en la primera sección de nuestra última ley educativa señala la obligación de atender a aquellos factores que dificulten el desarrollo de una competencia lingüística apropiada en las distintas lenguas oficiales del país, tal y como se recoge en el Boletín Oficial del Estado (30/12/2020):

Los centros adoptarán las medidas necesarias para compensar las carencias que pudieran existir en la competencia en comunicación lingüística, en lengua castellana y en su caso en las lenguas cooficiales, tomando como referencia el análisis realizado previamente e incluyendo dicho análisis y tales medidas en su proyecto educativo. (p. 122922)

La obligación de atender a estos aspectos no ha originado, pese a ello, propuestas concretas que permitan mitigar determinadas “carencias”. Así, Boillos Pereira (2017) plantea una intervención directa en esta etapa educativa basada en la enseñanza de la escritura a partir de los géneros discursivos, pero no propone una intervención concreta que fomente el uso de formas adecuadas a un contexto formal. Lo mismo sucede con las investigaciones de Gómez Capuz (2006) y Perea Siller (2012). Si el primero analiza las estrategias desarrolladas por alumnos de 3.º y 4.º de ESO para soslayar los problemas que estos tienen en la elaboración de textos en los que debe predominar un nivel culto y un registro formal, Perea Siller (2012) examina los errores gramaticales y léxicos de los alumnos de 2.º de Bachillerato en relación con la producción de textos narrativos o argumentativos, sin ofrecerse una alternativa en ninguno de los dos trabajos que permita corregir esas deficiencias. Dedicados igualmente a la variedad escrita se encuentran los estudios de Gómez Camacho (2013) y Fernández-Rufete Navarro (2015), centrados, respectivamente, en el tratamiento de la ortografía en Secundaria y Primaria. No obstante, tampoco estos autores se detienen en otros problemas que afectan a la creación de textos orales y escritos y que suelen originarse tanto en el nivel morfológico como en el sintáctico. A diferencia de estos últimos, Rodríguez Muñoz y Sánchez Fernández (2018) reivindican la importancia de una metodología comunicativa para superar los problemas ortográficos que presentan los alumnos en la última etapa educativa, pero no brindan una actuación que contemple la adecuación de ciertas formas en el plano oral o escrito. Tampoco Nieto (2018) repara en esta cuestión a pesar de las numerosas posibilidades de que tanto unas como otras aparezcan en el recurso empleado para su propuesta, basada en la representación teatral.

Aunque Antón Garrido y Bermejo García (2014) tienen en cuenta ciertos fenómenos propios de los diálogos informales en la Enseñanza Secundaria para Adultos (ESA), consideran que las equivocaciones en el plano oral únicamente son debidas a la espontaneidad que caracteriza a la lengua hablada, argumento que explica por qué

tampoco en esta ocasión encontramos un tratamiento concreto sobre esos supuestos errores. Un trabajo más reciente es el de Romero Colmenares (2018), que propone un taller para alumnos universitarios de primer año de Periodismo con el objetivo de paliar los errores observados en diversos textos periodísticos. Sin embargo, dicho taller se distancia de los principios característicos de una gramática pedagógica y comunicativa al partir de un esquema basado en la clase magistral y en la reflexión metalingüística. De otro lado, Crismán Pérez (2015) utiliza una prueba basada en juicios de gramaticalidad para comprobar si determinadas variables sociolingüísticas (edad, sexo y contexto socioeconómico) influyen en el reconocimiento o rechazo de ciertas construcciones por parte de estudiantes de Secundaria. Los resultados sugieren que aquellos con un entorno más desfavorecido tienen más dificultades para identificar las formas con mayor aceptación y que los problemas se reducen cuanto mayor es el tiempo de escolarización. No obstante, la ausencia de una propuesta didáctica que permita a este alumnado reconocer, interiorizar y producir estructuras ajustadas a un contexto discursivo y situacional determinado vuelve a ser la nota dominante. Junto a lo anterior, los datos no corroboran que el número de años en Primaria y Secundaria explique siempre la mayor o menor asimilación de las formas introducidas en una de nuestras investigaciones (Martínez Orozco, 2019), donde, a pesar de ofrecerse una actuación concreta y consistente en el uso de la lengua, se echa en falta un aparato teórico y práctico más sólido.

Antes de explicar las bases teóricas y metodológicas de las que partimos en la realización de nuestra propuesta, es necesario advertir que esta constituye un avance del trabajo previamente mencionado (Martínez Orozco, 2019). Según se acreditó en dicho lugar, son varios los estudiantes de Secundaria que producen formas inadecuadas en determinados contextos. Ello nos llevaba a formular dos preguntas difíciles de responder en la actualidad: “¿Qué ocurre si en esta exposición las muestras que perciben los estudiantes en su entorno natural son incorrectas? ¿Está el niño o adolescente *condenado* a utilizarlas para siempre o es posible facilitar una posterior asimilación de la forma lingüística válida?” (Martínez Orozco, 2019, p. 762). Obsérvese que en las cuestiones planteadas se considera que las formas son “incorrectas”. Esta falsa percepción (no cabe otra que entonar aquí el *mea culpa*) es producto de la confusión que frecuentemente ha habido entre gramaticalidad y corrección, distinción explicada en la introducción de este trabajo, donde se concretó nuestra posición, la cual, acorde con la de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009), apuesta por conceder mayor relevancia en esta etapa educativa al criterio normativo para potenciar la asimilación de las formas más aceptadas y, con ello, la igualdad de oportunidades. Ello no quiere decir, sin embargo, que renunciemos a una breve reflexión sobre las formas desprestigiadas, pues también consideramos esencial desarrollar en los estudiantes una actitud tolerante ante las variantes que puedan emplear otros hablantes de nuestra lengua.

En relación con las estructuras consideradas como incorrectas, es fundamental atender a las variedades diatópicas, diastráticas y diafásicas (Labov, 1972; Moreno Fernández, 1998), visibles en estructuras como las siguientes y que cada vez adquieren un mayor protagonismo en el área de español L1 (González-Rátiva et al., 2018) y L2 (García Santa Cecilia, 2017):

- (1) *Ayer cenemos pronto⁵
- (2) *Me se ha caído
- (3) *Habían veinte personas

En el español europeo, el primer ejemplo, propio de determinadas zonas de Andalucía oriental y Canarias, está muy relacionado con un bajo dominio de la lengua por razones socioculturales (Ortega Ojeda, 1987; Martínez Orozco, 2019), circunstancia esta última que también explica casos como (2) y (3), más extendidos geográficamente (Sánchez Avendaño, 2007). Gómez Torrego (2005) coincide con Sánchez Avendaño (2007) al indicar que las llamadas incorrecciones suelen ser resultado de la frecuente arbitrariedad que caracteriza a las normas gramaticales. Sin ir más lejos, Coseriu (1969) estableció un concepto de norma más flexible que, advertía, no debe identificarse con un modo correcto o incorrecto de hablar. Sin embargo, y como avanzamos en la introducción, el carácter didáctico de este trabajo nos obliga a dejar de lado estas consideraciones.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

Antes de presentar esta propuesta, es necesario recalcar algunas cuestiones vinculadas a las observaciones de los apartados anteriores. En primer lugar, y como el propio Chomsky (1988) indica, es fundamental recordar que no todos los nativos hablan de la misma forma. En este sentido, la evidencia negativa o positiva⁶ no es la misma en todos los casos. Piénsese, por ejemplo, en aquellos hispanohablantes que escuchan y producen estructuras como las expuestas en (1), (2) y (3) desde los primeros años de vida⁷. Llegados a este punto, es necesario retomar las palabras de Escavy Zamora (1990), para el que, por motivos como este, “no todos los hablantes tienen igual grado de competencia comunicativa” (p. 55), de ahí, señala, la importancia de enseñar a los discentes estrategias pragmáticas para cumplir con éxito sus propósitos comunicativos. Las palabras de Moreno Alba (1984), con más de treinta años de antigüedad, no podrían tener, en relación con esta última idea, mayor vigencia:

5. Obsérvese que, como subraya Coseriu (1969), desviaciones del sistema similares a las de estos ejemplos se producen en todas las lenguas, de ahí la posibilidad de emplear en otras L1 la propuesta que luego presentaremos.

6. La evidencia negativa alude a las correcciones que generalmente lleva a cabo un adulto en aquellos enunciados del niño que resultan inaceptables desde el punto de vista normativo. La evidencia positiva sería el input lingüístico al que este está sometido, constituido por estructuras gramaticales bien formadas. En la aplicación de esta distinción en la enseñanza de idiomas, el aprendiz de L2 sustituye al niño y el profesor de la lengua meta al adulto (Baralo, 2004). Como veremos a continuación, creemos que una intervención similar es factible en aquellos estudiantes nativos que no hayan estado expuestos a las formas que se consideran adecuadas en ciertos contextos y deban reformular, por tanto, nuevas hipótesis lingüísticas.

7. Esta circunstancia no invalida, en modo alguno, el llamado Problema de Platón (Chomsky, 1989), hipótesis basada en la capacidad del niño de crear nuevos enunciados, a pesar de no haber sido escuchados y disponer de datos muy escasos. Así, algunos estudiantes producen estructuras como las expuestas en los ejemplos anteriores al haber estado expuestos a muestras de lengua similares y no a otras, de ahí que dichas producciones formen parte, en el sentido establecido por Coseriu (1969), de su propia norma.

Aunque todos sabemos que el lenguaje es una función natural del hombre, tampoco ignoramos que existen dificultades para desarrollar la habilidad de hablar (y escribir) de manera clara y precisa, lo que, en gran medida, equivale a desarrollar la claridad y precisión del pensamiento. La escuela debe brindar al alumno la oportunidad de una ejercitación del lenguaje que, a diferencia de la que tiene cotidianamente en el seno de la familia, sea sistemática, planificada, que conduzca al niño a integrarse con adecuación a los roles de la sociedad en que vive. (p. 177)

Esta apreciación cobra todavía más relevancia en el caso de aquellos alumnos procedentes de un entorno más desfavorecido y que han tenido una exposición a la lengua menos rica y variada. Volvemos otra vez a Moreno de Alba (1984), cuyo recordatorio sobre las circunstancias de ciertos estudiantes mexicanos en la década de los ochenta del siglo pasado es aplicable actualmente en la enseñanza de nuestro país:

Baste señalar que la pertenencia a ciertas capas de población o a determinados niveles socioculturales pone en desventaja a un gran número de individuos en lo concerniente a la utilización del lenguaje. Si entendemos debidamente la multimencionada “democratización de la enseñanza”, aceptaremos que es plausible cualquier esfuerzo encaminado a mejorar las condiciones de la comunicación lingüística. (p. 176)

En líneas generales, nuestra propuesta didáctica se sitúa en el terreno de la gramática pedagógica y comunicativa, concretamente en una fase del enfoque por tareas. Esta intervención consiste en una serie de actividades gramaticales o posibilitadoras (Gómez del Estal Villarino, 2004) dirigidas a un alumnado que no utiliza una forma ampliamente aceptada o vacila en el uso de esta y otra en su L1. Desde el punto de vista adoptado, consideramos que las formas incorrectas utilizadas por estos estudiantes presentan, siguiendo la nomenclatura utilizada en la adquisición de L2 (Miquel López y Ortega Olivares, 2014), una especie de fosilización. El objetivo final de este tipo de actuación es procurar la asimilación de las formas correctas, de manera que los discentes sean capaces de emitir enunciados como los siguientes tanto en el plano oral como en el escrito, atendiendo, como se verá más adelante, a las características de ambos planos:

- (4) Ayer cenamos pronto
- (5) Se me ha caído
- (6) Había veinte personas

Si bien no negamos el conocimiento intuitivo de la L1 en estos hablantes, pues, como indica Cook (1999), poseen un conocimiento inconsciente de las reglas de su lengua, tampoco obviamos que no todos los nativos poseen varios registros y son capaces de adaptarlos al ámbito de uso en el que se encuentran. Es en este sentido en el que, pensamos, es posible recrear el concepto de interlengua aplicado al ámbito de L2 (Selinker, 1972) en un hablante de L1, ya que este último, al igual que un aprendiz de LE con un nivel avanzado o experto, también

podría tener que desechar hipótesis que ha confirmado erróneamente en ciertos contextos⁸.

Un paso previo a la tarea posibilitadora que aquí planteamos es establecer una evaluación basada, en primer lugar, en el reconocimiento de los alumnos que presentan problemas con el uso e identificación de la forma adecuada. En segundo lugar, es fundamental ofrecer un diagnóstico sobre el punto de partida de cada estudiante (frecuencia de uso, circunstancias personales, rendimiento académico, competencias desarrolladas, posibles dificultades de aprendizaje, etc.)⁹. Una vez diagnosticados dichos problemas, puede ponerse en práctica, a modo de tratamiento, una alternativa que permita la adquisición de una determinada forma gramatical.

Para la elaboración de esa alternativa, partimos de la propuesta de Campos Carrasco y Devís Márquez (2008), que toma como punto de partida el enfoque por tareas y se sostiene en los conceptos de secuenciación e inferencia. Aunque esta actuación está dirigida a aprendices de español L2, creemos que es trasladable a los hispanohablantes que presentan las características mencionadas (esto es, que producen estructuras como (1), (2) y (3)). No obstante, incluimos algunas dinámicas que, pensamos, enriquecen esta intervención.

En primer lugar, el docente debe contar, como indican Campos Carrasco y Devís Márquez (2008), con una reflexión gramatical previa que facilite la preparación de una unidad didáctica en la que se presente la tarea gramatical junto con otros aspectos que, en nuestra opinión, son también fundamentales. En este sentido, pensamos que en esa reflexión debe contemplarse el trabajo cooperativo y el uso de las nuevas tecnologías, cercanas a la realidad e intereses de los estudiantes (Trujillo Sáez, 2007), sin olvidar la necesidad de atender tanto a los criterios que promueven el registro formal en determinados contextos (intención comunicativa, relación entre interlocutores, conocimientos previos, tema discursivo, escenario, etc.) como a las distintas particularidades del plano oral y escrito de la lengua, entre las que resalta la mayor flexibilidad que, a diferencia del segundo, suele predominar en el primero (Boillos Pereira, 2017; Nieto, 2018). Una vez plasmados estos aspectos, la tarea gramatical se estructurará mediante los siguientes ejercicios:

1. De observación: basados en la aparición continua y/o destacada de la forma –técnicas conocidas, respectivamente, como exceso de input (Wong, 2005) y realce de input (Sharwood Smith, 1993)– para llamar la atención de los discentes. Una posible actividad en el plano oral consistiría en la escucha activa de distintos audios y el uso de aplicaciones que potencian la motiva-

8. La reflexión de Ortega Ojeda (1987) acerca de las mofas que tuvo que aguantar por producir estructuras como (1) es reveladora en este sentido:

Pero lo peor no era eso. Lo peor era que, por más vueltas que yo le daba a la cuestión para intentar descubrir el error, no había modo de poderlo lograr. La posibilidad de que fuera el profesor quien me sacara del atolladero fue algo que en aquel entonces no se me ocurrió, tal vez porque en mi fuero interno albergaba el firme convencimiento de que quien tenía razón era yo. (p. 348)

9. Para la recopilación de datos basados en criterios como los expuestos en el texto principal, recomendamos utilizar un cuestionario a partir de las variables sociolingüísticas que se consideren más relevantes y que dependerán, en última instancia, de las características del grupo y de su entorno.

ción a partir del juego como *Kahoot* (como ejemplo ilustrativo, estructuras como las expuestas en (1) y (4)) deberían aparecer repetidamente y ser resaltadas entonacionalmente para lograr que se identificasen como adecuadas o inadecuadas). Una de las opciones en el plano escrito es presentar un texto con tres variantes (se recomienda utilizar, con esta finalidad, pequeños párrafos, viñetas de cómics o plataformas como *Instagram*). En uno de los textos se resaltarían de manera tipográfica las formas correctas, en otro las incorrectas y en un tercero se combinarían ambas para que los estudiantes tuvieran que elegir. Estas actividades pueden realizarse, en función de las características del grupo, de forma individual o en pequeños grupos.

2. De identificación de la regla: dirigidas al reconocimiento de la forma adecuada y a la problemática que puede plantear el uso de otras. Para ello, se parte de un tratamiento implícito consistente en preguntas concretas acerca de la presencia de la forma sobre la que se quiere centrar la atención ((4) en el ejemplo propuesto). A nuestro juicio, es importante trabajar esta actividad mediante el trabajo colaborativo en pequeños grupos. En un primer momento, las preguntas serán escritas para que los estudiantes puedan reflexionar y contestar con tiempo a partir del debate. La corrección posterior será oral y en gran grupo, dirigida en todo momento por el profesor. En este punto, y a diferencia de la propuesta de Campos Carrasco y Devís Márquez (2008), consideramos relevante comprobar si se produce o no la identificación de la forma apropiada a través de las intervenciones de los discentes.
3. De completar: estas actividades no deben suponer un esfuerzo, ya que el objetivo es que se interiorice la regla. Por esta razón, los ejercicios pueden ser similares a los realizados anteriormente en los llamados “de observación”, pudiendo incluir otras dinámicas propias de la gamificación como el *Pasapalabra* en el plano oral o escrito, así como la introducción de la forma correcta en diversos ejercicios debidamente contextualizados (en nuestro ejemplo habría que conjugar la forma verbal, presentada en infinitivo), ya sea mediante imágenes o textos. Es fundamental que el docente siga en todo momento el trabajo, ahora individual, de los estudiantes para constatar la asimilación progresiva de la nueva forma.
4. De repetición: estas actividades pueden prepararse individualmente o por parejas y son más complejas, pues se pretende consolidar esa asimilación. En todo caso, ni aquí ni en los ejercicios anteriores deben aparecer otros aspectos gramaticales que puedan interferir en esa adquisición. La producción de la forma correcta en el plano oral y escrito puede fomentarse, respectivamente, mediante breves exposiciones y redacciones controladas por el profesor para que se use la forma correcta (en nuestro ejemplo bastaría con contar en primera persona del plural lo que hicieron los alumnos la semana anterior).

Esta tarea posibilitadora termina con una puesta en común. Si bien este paso contrasta con esa propuesta consistente en la adquisición de las formas introducidas a partir de las inferencias de los estudiantes, creemos que es necesario para facilitar

la asimilación de la forma en cuestión. También aquí, no obstante, es primordial promover la participación del alumnado y una actitud tolerante y respetuosa con el uso de otras formas menos empleadas.

Una vez terminada esta actuación, se realizará la tarea final. Esta actividad partirá de una situación comunicativa determinada (entrevista de trabajo, presentación de una reclamación, etc.) en la que los discentes deberán usar las formas previamente trabajadas.¹⁰ Como se ha indicado con anterioridad, estos serán los responsables de su propio aprendizaje y el docente orientará y facilitará la adquisición de las formas introducidas mediante las técnicas expuestas.

La evaluación inicial, continua y final (Martí Contreras, 2017) realizada por el docente –desde la fase del reconocimiento y diagnóstico hasta el seguimiento continuo en la ejecución de la tarea posibilitadora y final– permitirá conocer el grado de consecución del objetivo propuesto, es decir, la interiorización de una forma que redunde en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Con el propósito de analizar su propio proceso de aprendizaje y el de otros compañeros, estos utilizarán una plantilla de autoevaluación y coevaluación (Melero Abadía, 2004), donde registrarán los fallos, aciertos y conclusiones en la realización de cada actividad. Además, los resultados de esta actuación permitirán deducir si, como es esperable, hay diferencias en relación con la producción oral o escrita de los alumnos y a qué pueden deberse.

5. CONCLUSIONES

La aplicación de medidas que faciliten en las distintas etapas educativas la mejora de la competencia comunicativa en cualquier L1 requiere de propuestas concretas. En este trabajo se ofrece una intervención sustentada en diversas técnicas desarrolladas en la enseñanza de L2 con la finalidad de resolver los problemas que presentan algunos alumnos de Secundaria en relación con un uso de la LM adecuado a distintas situaciones comunicativas. Desde esta perspectiva, se considera factible la adquisición de formas no utilizadas hasta entonces de manera sistemática por parte de hablantes nativos en contextos que requieren un registro formal. En este sentido, priorizamos el uso de la forma correcta sin olvidar la necesidad de fomentar el respeto hacia otras variantes de la lengua. Tal y como se esquematiza en la tabla 1, consideramos esencial distinguir tres fases para mitigar o resolver los problemas que presentan los estudiantes. Una vez cumplidas las dos primeras, basadas en el reconocimiento y el diagnóstico de ese problema, debe realizarse un tratamiento concreto mediante una tarea posibilitadora basada en la atención a la forma y secuenciada en actividades de observación, de identificación de la regla, de completar, de repetición y en una puesta en común. Por último, la tarea final permitirá averiguar si los discentes

10. La aplicación de esta propuesta para Primaria también es pertinente si se respetan los tiempos y características de esta etapa. La tarea posibilitadora, en consecuencia, planteará pocos problemas si se produce esa adaptación. La tarea final, por su parte, debe situarse entre los contenidos propios de este nivel. Un ejemplo podría ser, en el caso de que se quisiera trabajar la forma vista en (4), la elaboración de un breve reportaje sobre una actividad extraescolar para el periódico escolar o el doblaje de una escena en la que sea evidente el uso de un registro formal.

tes son capaces de cumplir su intención comunicativa en una situación determinada. En definitiva, esta propuesta didáctica tiene como objetivo mejorar la expresión y comprensión oral y escrita, aspectos estrechamente vinculados al éxito o fracaso escolar, e impulsar la creación de actuaciones similares. Para comprobar la validez de la alternativa aquí presentada o de otras parecidas es imprescindible contar con investigaciones que determinen si la adquisición de las nuevas formas se produce y si esta se mantiene a corto y a largo plazo.

Tabla 1. *Propuesta didáctica*

FASES	Reconocimiento		
	Diagnóstico		
	Tratamiento	Tarea posibilitadora basada en la AF: ejercicios	De observación
			De identificación de la regla
			De completar
			De repetición
Tarea final	Situación comunicativa		
ROL	Estudiante: activo-interactivo		
	Profesor: activo-coordinativo		
EVALUACIÓN, COEVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN	Inicial		
	Continua		
	Final		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antón Garrido, S. y Bermejo García, S. (2014). *Educación Secundaria para Adultos. Lengua Castellana y Literatura. Ámbito Comunicación I*. Editex.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Clarendon Press.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart & Winston.
- Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco.
- Boillos Pereira, M. M. (2017). Propuesta para la enseñanza de la escritura a través de los géneros en la Educación Secundaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 11-28. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57127>
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Akal.
- Campos Carrasco, N. y Devís Márquez, P. P. (2008). Sobre los contenidos gramaticales en el aula de lengua extranjera, *Verbum Analecta Neolatina*, x/2, 485-503.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Visor.

- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Alianza.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar a aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL quarterly*, 33(2), 185-209.
- Coseriu, E. (1969). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Gredos.
- Crismán Pérez, R. (2015). La influencia de las variables diacríticas sexo, edad y nivel sociocultural en el nivel de conocimiento del plano morfológico de la lengua española en la educación secundaria obligatoria. En Y. Morimoto et al. (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (pp. 295-304). ASELE.
- Fernández-Rufete Navarro, A. F. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 7-24.
- García Santa Cecilia, A. (2017). El tratamiento de las variantes lingüísticas y culturales en el “Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”. En Instituto Cervantes (Dir.), *Actas del III Congreso Internacional SICILE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español*. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/siclele/004_garciasantacecilia.htm
- Gómez Camacho, A. (2013). El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro. *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 20, 103-115.
- Gómez Capuz, J. (2006). Evaluación de las propiedades textuales en enseñanza secundaria: la adecuación en la producción de textos escritos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 11, 12-17.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 767-787). SGEL.
- Gómez Torrego, L. (2005). La norma como herramienta para la reflexión gramatical. *Revista de filología española*, 85(1), 61-79.
- González-Rátiva, M. C. et al. (2018). Creencias y actitudes lingüísticas de los jóvenes universitarios antioqueños hacia las variedades normativas del español. *Boletín de filología*, 53(2), 209-235. <http://doi.org/10.4067/S0718-93032018000200209>

- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Biblioteca Nueva.
- Jefatura del Estado (1990, 3 de octubre). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990. Boletín Oficial del Estado, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>
- Jefatura del Estado (2006, 3 de mayo). Ley Orgánica de Educación 2/2006. Boletín Oficial del Estado, 106, de 3 de mayo de 2006, 1 a 112. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (2013, 9 de diciembre). Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Jefatura del Estado (2020, 29 de diciembre). Ley Orgánica 3/2020. Por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953.
- Korzeniowski, C. G. (2011). Desarrollo evolutivo del funcionamiento ejecutivo y su relación con el aprendizaje escolar. *Revista de Psicología*, 7(13), 7-26.
- Labov, W. (1972). *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. University of Pennsylvania Press.
- Long, M. H. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En R. D. Lambert y E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). John Benjamins.
- Martí Contreras, J. (2017). *El español como lengua extranjera*. Universidad Jaime I. <http://doi.org/10.6035/Sapientia126>
- Martínez Orozco, Javier (2019): Atención a la forma en español L1: aplicación de técnicas de L2 en el tratamiento de incorrecciones gramaticales en el aula de Secundaria. En *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria: Volumen 2019* (pp. 761-773). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Melero Abadía, P. (2004). Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 689-714). SGEL.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014, 26 de diciembre). Real Decreto 1105. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3, de 3 de enero de 2015, 169 a 546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

- Miquel López, L. y Ortega Olivares, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En A. Castañeda (Ed.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (pp. 89-178). SGEL.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Montalvo, J. (2009). La inserción laboral de los universitarios y el fenómeno de la sobrecualificación en España. *Papeles de economía española*, 119, 172-187.
- Nieto, E. (2018). La dramatización como recurso en la enseñanza de la Lengua castellana y su literatura. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 11(23), 87-98.
- Nunan, D. (1996). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press.
- Ortega Ojeda, G. D. (1987). Las formas 'cantemos' y 'cántemos' en Canarias: ¿algo más que un simple vulgarismo? *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 6, 347-356.
- Perea Siller, F. J. (2012). Errores lingüísticos y secuencias textuales: un estudio sobre la escritura en el último curso preuniversitario. *RILCE*, 28(2), 534-557.
- Piaget, J. (2005 [1932]). *The Language and the Thought of the Child*. Routledge.
- Quero, L. E. (2008). Educación, capacitación para el trabajo y proyección social. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-Universidad Nacional de Jujuy*, 34, 53-61.
- Rodríguez Muñoz, F. J. y Sánchez Fernández, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 153-171.
- Romero Colmenares, R. R. (2018). *Incorrecciones lingüísticas en una muestra de noticias: análisis y propuesta didáctica para afianzar la escritura en los estudiantes de periodismo*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Panamá, Panamá.
- Sánchez Avendaño, C. (2007). Los objetivos de la instrucción gramatical en la enseñanza del español como lengua materna. *Revista de filología y lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 167-190.
- Saussure, F. de (1986 [1916]). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Skinner, B. F. (1981 [1957]). *Conducta verbal*. Trillas.

- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL. *Revista de Educación*, 343, 71-91.
- Vigotski, L. (1988 [1954]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica, Grijalbo.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. En P. L. Moreno Martínez y C. Navarro García (Coords.), *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas* (pp. 5-19). Universidad de Salamanca.
- Wolfe, J., Shanmugaraj, N. y Sipe, J. (2016). Grammatical versus pragmatic error: Employer perceptions of nonnative and native English speakers. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 397-415.
- Wong, W. (2005). *Input Enhancement: From Theory and Research to the Classroom*. McGraw Hill.